



Docência e estrangeiridade: modos de habitar a escola

Por FABIANA FERNANDES RIBEIRO MARTINS

A entrada de um professor na instituição escolar é paradoxal. Por um lado, vem para complementar - ou, ainda, formar parte de - um corpo docente já constituído, a fim de dar cabo das demandas que as instituições – tanto a escola, quanto os ministérios, secretarias e conselhos superiores de educação - impõem à docência. Por outro lado, aquele que chega, ainda que chegue para tornar-se mais um professor, mais “um igual”, é sempre um desconhecido, e portanto estrangeiro - desconhece as normas, os ritos e a língua compartilhada por aqueles que já habitam a instituição.

A chegada desse professor é aguardada, via de regra, com expectativa, pois, não raramente, a escola carece da quantidade necessária de professores e, muitas vezes, ou bem algumas turmas ficam sem aula, ou bem outros professores ficam sobrecarregados com cargas horárias extras àquelas previstas pelos seus contratos de trabalho. Na sala dos professores, essa expectativa abre espaço para indagações que giram em torno de questões como a formação acadêmica, as escolas anteriormente trabalhadas, as experiências profissionais, as relações afetivas e profissionais desse novo professor etc.

Aquele que chega é recebido em meio a práticas educativas e discursivas que determinam fronteiras e criam o perfil da escola, numa coordenada mista de “significância e de subjetivação” (DELEUZE, 2012), que necessita ser preservada e que, portanto, precisa ser assimilada pelo estrangeiro.

A hospitalidade do estrangeiro na instituição é paradoxal: ele é bem-vindo na medida em que deve se tornar mais um, na medida em que passa por uma educação: “a gramática comum nunca é separável de uma educação dos rostos”, o perfil, como rosto, “é um verdadeiro portavoz”. Ele é também um ótimo incentivador de práticas discursivas, na medida em que incita a falar no modo como se deve ser falado, dentro dos moldes das coordenadas semióticas pré-estabelecidas (DELEUZE, 2012, p.52).





Instituição criada no intuito de formar sujeitos para ordem social, no bojo da emergência das sociedades modernas, a escola, tal como conhecemos hoje, mostra ser a matéria-prima dos sonhos políticos, econômicos e sociais da sociedade. E, a despeito das diferenças pedagógicas entre as práticas educativas,

(...) toda instituição educativa, mesmo aquelas que se querem ‘experimentais’, ‘abertas’, não pode extrair a própria forma que lhe permite funcionar, determinar a escolha e a transmissão de formas de saberes a fim de formar os sujeitos segundo um objetivo determinado (BOUDINET, 2012, p.33).

Desta feita, a despeito das críticas que se possam fazer à escola, raramente se questiona o papel que ela ocupa na sociedade: seja para o preparo de profissionais adaptados ao mercado de trabalho, seja para a formação de sujeitos críticos e engajados em uma sociedade menos desigual, não se coloca em questão a instituição como lugar privilegiado no interior de uma dada ordem social (Biesta, 2013). Em última instância, as perguntas sobre “o que é uma escola” e “o que é um professor” não são colocadas em pauta. Nos discursos sobre a educação, a existência da escola parece ser inquestionável, como se houvesse quase uma máxima: “enquanto existir sociedade, existirá escola”, e a frequência a essa instituição, compulsória a crianças e jovens, parece ser irrevogável.

De fato, ainda que as sociedades ocidentais tenham mudado desde o marco do paradigma moderno, a instituição escolar como espaço privilegiado de formação de cidadãos ainda é um de seus legados fortemente presentes nos dias de hoje.

Contudo, a chegada do estrangeiro causa sempre, explícita ou implicitamente, uma estranheza: quem é esse que chega de longe, sobre o qual se sabe, quando muito, o nome e a instituição de origem? Quais as marcas que os encontros pessoais e profissionais deixaram nesse estrangeiro para ele ser quem ele é, e o que de comum será possível compartilhar com esse que chega?

Bem certo que essa avidez por desenhar àquele que chega o perfil da escola, a necessidade de dizer ao estrangeiro a língua que se fala dentro daquela instituição denota, em muitos casos, o comprometimento do corpo docente para com os alunos e a educação. Por outro lado, há de se perceber também que o estrangeiro causa estranhamento, e que é próprio do



novo a diferença, e a diferença exige “no pensamento, forças que não são as da reconhecimento, nem hoje, nem amanhã, potências de um modelo totalmente distinto, numa *terra incógnita* nunca reconhecida, nem reconhecível” (DELEUZE, 2009, p.198).

O estrangeiro

De modo geral, por não compartilhar a língua com a qual os que habitam a instituição se comunicam, por não partilhar, pelo menos a princípio, dos mesmos valores e das mesmas regras dos que já fazem parte da escola, é o estrangeiro quem questiona. E o questionamento do estrangeiro é direcionado àquele que representa o poder da hospitalidade, àquele que dita o ser e o não ser das coisas (DERRIDA, 2003).

Na história da filosofia ocidental, é um estrangeiro quem comete um parricídio que marca, a partir de então, uma guinada no pensamento filosófico. No diálogo *Teeteto*, através de uma breve recapitulação das definições a respeito do que fazem os sofistas, o Estrangeiro chega a uma das artes dos sofistas, a saber, a arte de discussão, na qual o sujeito que a possui acredita - e faz acreditar - estar apto a falar tudo sobre qualquer assunto. Contudo, pode um homem, com pretensão de conhecimento universal, falar sobre todas as coisas?

Obviamente, nenhum homem mortal, pelo menos, seria capaz de saber tudo sobre todas as coisas, e “ao que vemos, pois, o que traz o sofista é uma falsa *aparência* de ciência universal, mas não a realidade” (233c-d, grifo meu). O sofista é um mimético de imagens faladas (*eithos*). Dentro do gênero imagem, é possível, salienta o Estrangeiro, definir dois tipos: a arte da cópia, que trabalha com o paradigma do modelo, e a imagem do simulacro, que distorce o paradigma, criando um “simulacro da realidade”. A arte sofística encontra-se no segundo, e faz do sofista um mimético da realidade. Aqui, parece uma dificuldade que guia o diálogo pautando-o num plano lógico-verbal. Se a imagem, não sendo um verdadeiro ser, é falsidade e, portanto, não-ser, como é possível dizer algo sobre uma coisa sem dizer o que é a coisa?

A questão da sofística aparece, neste momento, como um impasse. Se o ser pensado pelo Estrangeiro é o ser parmenídico, o qual é um efeito do dizer – na medida em que o ser seria produzido pela fala -, a recusa ao não-ser atribuiria, então, verdade a todo e qualquer





enunciado, posto que só se pode falar o que é. Indo além, Parmênides afirmava que o ser é e não pode vir a não ser, igualmente o inverso seria verdadeiro. Desta forma, não se pode pensar nem dizer o não-ser. Encontra-se, aí, o princípio de identidade pela triangulação mundo-linguagem-pensamento.

A linguagem, tida como verdade, é o obstáculo que necessita ser superado pelo diálogo, e as dificuldades advindas do poema de Parmênides levam ao reconhecimento da existência do não-ser. A questão central do dialogo se encontra aqui: é preciso pensar a unidade do ser frente ao não ser. Sem espírito de discussão ou brincadeira, o Estrangeiro questiona Teeteto “a que objeto se deve aplicar este nome de ‘não-ser’” (237c). É afirmado que é um absurdo atribuir o ser ao não-ser. Igualmente, não se pode atribuí-lo ao “qualquer”, pois o qualquer se relaciona ao um, e, portanto, ao ser - o mesmo se passa quando se tenta atribuir “quaisquer” a dois ou vários.

Inevitavelmente, afirma o Estrangeiro, “quem não diz alguma coisa, ao que parece, absolutamente, nada diz” (237e). Então, questiona-se se o esforço de não dizer o não-ser é nada dizer. Ao passo que ao não-ser não se pode unir o ser, e que o ser é o número em sua totalidade, um novo problema se impõe ao diálogo: ao enunciar os não-seres, os sujeitos de enunciação já pressupõem, inevitavelmente, um número plural, e, opostamente, ao enunciarem o não-ser, pressupõem a unidade e afirmam o uno.

Nesta parte do diálogo, é possível ver claramente dois aspectos com os quais Teeteto e o Estrangeiro terão que trabalhar, a saber: a quais consequências absurdas condiz a colocação do não ser e que todo esforço para definir a imagem é obrigado a dar lugar ao não-ser e, por conseguinte, encontra a mesma dificuldade (GOLDSCHIMIDT, 2002). Instala-se, assim, um paradoxo: “se o erro tem por objeto o não ser, como poderá alguém pensar ou exprimir o erro, já que ninguém pode pensar e exprimir o não ser?” (LIMA VAZ, 2007, p. 18). A imagem falada pelo sofista se apresenta como um estranho “entrelaçamento” entre o ser e o não-ser, o que conduz à necessidade de afirmar, portanto, que o “não-ser”, de alguma forma, é.





Se é o estrangeiro quem coloca em questão aquilo que, até então, era da ordem do inquestionável, é só “em família” - e quando hospedado - que ele pode cometer o parricídio (DERRIDA, 2003). O direito à hospitalidade, aquilo que garante e viabiliza a chegada do estrangeiro – seu nome, sua origem - é, exatamente, o que rompe com a hospitalidade absoluta, abertura irrestrita para a chegada do outro absoluto.

Está, aí, o paradoxo:

Tudo se passa como se a hospitalidade fosse impossível: tudo se passa como se a lei da hospitalidade definisse essa própria impossibilidade, como se não se pudesse senão transgredi-la, como se a lei da hospitalidade absoluta, incondicional, hiperbólica, como se o imperativo categórico da hospitalidade exigisse transgredir todas *as* leis da hospitalidade, a saber, as condições, as normas, os direitos e os deveres (...). Reciprocamente, tudo se passa como se as leis da hospitalidade constituíssem, marcando seus limites, poderes, direitos e deveres a desafiar e a transgredir a lei da hospitalidade, aquela que exigiria oferecer ao chegador uma acolhida sem condições (DERRIDA, 2003, p.69)

A lei da hospitalidade absoluta, que não pede contrapartida, que não exige saber sobrenome, não requer conhecimento de antecedentes, nem sequer estabelece condições prévias às quais o estrangeiro deveria responder – em suma, “lei sem lei” (DERRIDA, 2003) – , é incompatível com a lei de direito – relativa à família, à sociedade civil e ao Estado. Em outras palavras, se a hospitalidade absoluta diria respeito a uma hospitalidade sem condições *a priori*, sem imperativo, sem dever, ela seria impossível face à hospitalidade de direito.

Estrangeiridade e hospitalidade no interior do espaço escolar

O estrangeiro é aquele que carrega sempre temidas questões, vê e prevê, mas só pode evocar essas questões quando hospedado, quando “em família” (DERRIDA, 2003). Eis, então, o paradoxo da hospitalidade, a antinomia do estrangeiro, o papel criador daquele que chega para fazer morada em novo território.

“Cego e supervidente” (DERRIDA, 2003), ele tem dificuldade para enxergar algumas relações de forças e determinados processos de subjetivação, mas vê aquilo que os que habitam o mesmo lugar não são capazes de ver porque já tomaram o habitual por comum e o comum por verdadeiro.



Quando se trata de um professor, e quando este professor chega à instituição escolar, seu olhar estrangeiro o leva a perceber - talvez de modo mais aguçado - os distintos modos como professores e alunos constroem vínculos, como estabelecem relações com o conhecimento, com o espaço e com o tempo.

Por um lado, é senso comum que a escola é lugar destinado à aprendizagem de crianças e jovens (BIESTA, 2013; MASSCHELEIN; SIMONS, 2013), onde, na hierarquia dos saberes transportada do meio social para o currículo e as práticas escolares, o professor possui um lugar de superioridade, numa relação de desigualdade das inteligências (RANCIÈRE, 2010). A despeito das diferenças entre as práticas e as instituições, todas as escolas, desde as mais “conservadoras” até as mais “progressistas” se assentam sobre as mesmas bases.

Em uma entrevista intitulada *Atualidade de O mestre ignorante* (2003), Rancière traz, de forma clara, sua posição a respeito da escola e do papel do mestre. A vitória socialista na França dos anos 80 colocou em questão o papel da escola pública no bojo da mudança política francesa: qual seria, a partir de então, o lugar da escola nessa sociedade? Os socialistas apontavam para a importância de uma escola que pudesse ser capaz de adaptar os saberes aos grupos sociais desfavorecidos, enquanto o pensamento republicano se assentava na crença de que a escola, como pública, deveria trabalhar de forma indiferenciada com os saberes, pois, segundo essa concepção, somente a igualdade de acesso aos saberes poderia propiciar uma sociedade igualitária.

Para os socialistas, o principal papel da instituição escolar seria o de favorecer a democratização do conhecimento científico, que outrora ficara restrito àqueles que detinham poder econômico (a elite). Doravante, na escola, os desfavorecidos teriam, talvez mais do que nunca, a oportunidade igualitária de inserção na vida produtiva, uma vez que na escola os indivíduos seriam tratados como um coletivo, e, portanto, todos – favorecidos e desfavorecidos – teriam as mesmas oportunidades, independentemente das origens socioeconômicas. Contudo, também reivindicavam para a importância de se ter uma escola mais adaptada às camadas desfavorecidas. A escola, portanto, dinamizaria a sociedade, tornando-a menos desigual, na medida em que democratizaria o acesso ao conhecimento, principalmente àqueles aos quais, historicamente, o conhecimento havia sido negado.





Para os republicanos, a escola seria um local privilegiado para a formação do sujeito no que diz respeito à sua inserção na vida ativa, no mundo do trabalho. Para eles, a escola deveria ser um local de promoção do universalismo do saber, segundo uma perspectiva da neutralidade do conhecimento, pois somente assim o sujeito poderia, após sua passagem pelo processo escolar, participar igualmente da vida social e trabalhista. Abdicar da escola como espaço neutro de formação seria não somente comprometer o funcionamento da sociedade, mas reafirmar a desigualdade. Assim, pensar uma escola adaptada àqueles desfavorecidos social e economicamente – como propuseram os socialistas – seria abrir mão da igualdade, porque a igualdade somente poderia ser alcançada, afirmavam os republicanos, mediante a universalização dos conhecimentos igualmente distribuídos.

Para Rancière (2003), ao que pese a divergente visão política, ambas as vertentes, conservadores republicanos e progressistas socialistas, fazem do conhecimento o instrumento de possibilidade de igualdade. Enquanto os conservadores entendem a igualdade como um princípio a ser atualizado por intermédio da instituição escolar – na qual o conhecimento seria disposto a todos, independentemente da diferença da origem dos alunos –, os progressistas concebem a igualdade não como um princípio, mas como uma meta a ser realizada por intermédio da aquisição de conhecimento – o qual não deveria ser transferido de forma igual a todos, uma vez que, dependendo da origem dos alunos, seria necessário um trabalho mais focado. Ambas as vertentes se assentam, pois, sobre a crença de que a escola é espaço dinamizador de igualdades, porquanto ela é um espaço de aprendizagem de conhecimentos. Como afirma Rancière (2003, p.187):

Por trás da polêmica entre “republicanos” e “sociólogos”, há de fato a oposição entre aqueles que tomam a igualdade como um ponto de partida, como um princípio a ser atualizado, e aqueles que concebem como um objetivo a ser atingido por meio da transmissão de um saber.

Portanto, pode-se dizer que é consenso que a existência da escola se fundamenta pela existência de uma ordem social, a qual, para ser garantida e mantida, precisaria da escola para formar cidadãos em conformidade com as leis e as regras sociais, o que supõe, ainda, sujeitos que tenham adquirido os conhecimentos necessários à vida em sociedade. Estabelece-se uma ligação entre sociedade e escola, entre a lógica da instrução e a lógica da





produção, e “asseguram também a harmonia entre a promoção dos indivíduos empreendedores e o bem da comunidade” (RANCIÈRE, 1988, p.1).

Trabalhando sobre dois pilares centrais, a soberania do conhecimento e a formação de sujeitos para o meio social – incluindo, aí, o mercado de trabalho –, as produções de conhecimento sobre a escola estabelecem, então, uma estreita e ilusória relação entre escolaridade e sociabilidade. Em que pese a diferença concernente ao propósito do processo escolar, conservadores e progressistas trabalham sob a concepção de que a sociedade é desigual e que a escola desempenha um papel, supostamente dinamizador de igualdade, nessa sociedade. É sempre, pois, o conhecimento que se faz um instrumento da igualdade e, sobretudo, um instrumento de igualdade tendo em vista a vida em sociedade.

Ao tratar a igualdade como meta, progressistas e conservadores acabam por fazer da escola o espaço de aprendizagem de conhecimentos e saberes, e o professor uma figura de transmissão desses saberes e conhecimentos. No fundo, tem-se a concepção de que a escola deve ensinar a “aprender para empreender” (RANCIÈRE, 1988), numa “função de simbolização global da ordem do mundo” (RANCIÈRE, 2003, p.200).

O estrangeiro parece ter força para colocar a questão do conhecimento e do espaço, que, no fundo, traz o seguinte problema: como pensar a igualdade por ela mesma, não como um efeito produzido ou uma finalidade a ser atingida, mas como um pressuposto assumido na relação educativa?

Neste sentido, o conhecimento não seria o dinamizador das igualdades: ao contrário, o que se vê é que o conhecimento muitas vezes afere desigualdades, sob uma ilusória promessa de igualdade futura.

Estrangeiridade e hospitalidade: um paradoxo da distância

O paradoxo da hospitalidade talvez se torne ainda mais radical quando o problema colocado pelo estrangeiro diz respeito ao tempo dentro da instituição escolar. E a questão se tornaria, então: como pensar a escola sem a teleologia que lhe sustenta e que é a base da





maior parte dos discursos que acusam a ineficiência e ineficácia da escola (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013)?

Afirmar a escola como uma instituição sustentada pela supremacia do conhecimento e calcada na ideia de que o ato de conhecer não é mais do que uma operação cognitiva sustentada na concepção de um sujeito pensante, é dizer, em outras palavras que a instituição organiza não somente seu espaço, mas também seu tempo, tendo em vista o objetivo de formar tipo social. Em outras palavras, entre o sujeito pensante e o sujeito social, a instituição teria como função primordial intuito de garantir essa mediação (RANCIÈRE, 2003).

Por isso, os saberes escolares, selecionados, organizados e hierarquizados seguem tanto condições internas, relativas à validade do conhecimento (metodologia e estrutura concernente ao campo do conhecimento), quanto condições externas (que dizem respeito à moral subjacente às normas sociais de produção de conhecimento) (MASSCHELEIN; SIMONS, 2008). Paralelamente, a escola também parece ser regulada pelo tempo social – não por acaso, as aulas de matemática e de língua ocupam lugar de destaque no currículo escolar; não por acaso, aulas de artes, como teatro e música, por exemplo, ficam espremidas entre os horários de matemática, ciências e língua. “Para que formar?”, “por que formar?” e “quem formar?”, eis três questões com as quais a escola não só como lugar de saber, mas também como tempo de formação, é chamada a lidar.

Como uma instituição social, a escola, que trabalha com uma concepção progressista de tempo, se vê cindida por uma tipologia temporal sociocultural, que sustenta a impossibilidade de coexistências temporais. Para Fabian (1983), a concepção de evolução presente nas sociedades teria levado à “secularização do tempo”, entendendo o tempo não só como um fator imanente e coextensivo ao mundo, mas também como uma categoria imprescindível para pensar as relações entre as partes do mundo.

Assim, o tempo passa a ser o referencial para se pensar o outro. Nesse sentido, mais que se relacionar com o outro sob uma perspectiva temporal, passa-se a trabalhar com binarismos, tais como evoluído e não-evoluído, culto e não-culto, moderno e tradicional, rural e urbano





etc, o que faz do tempo mais que uma medida, uma qualidade de estados, entendendo diferença como distância temporal.

No interior do processo educativo institucionalizado, essa distância se mostra presente nos currículos, nas práticas e nos discursos: entre o sabido e o *ainda não* sabido, entre o formado e o *ainda não* formado, entre a série já cursada e os conhecimentos já adquiridos e a série *ainda não* cursada e os conhecimentos *ainda não* adquiridos. Aí, aprender seria fazer uma passagem a um nível superior, passagem marcada por uma temporalidade cronológica: o professor ensina porque *já* aprendeu, o aluno é ensinado porque *ainda não* aprendeu os conhecimentos que o professor detém.

No bojo de uma “sociedade pedagogizada” (RANCIÈRE, 2010), a aprendizagem se torna, então, processo de condução do pensamento de outrem, e ultrapassagem de condição de inferioridade. Ao professor – aquele que sabe, e que, portanto, ensina – cabe o dever de conduzir metodologicamente o pensamento a fim de garantir que o aluno não se perca, não se desvie, que vá em reta direção ao conhecimento; ao aluno, colocado desde sempre no lugar do não-saber, o papel de aceitar sua ignorância e a superioridade de seu mestre. Contudo, nessa relação, bem salienta Rancière (2010, p.11), “a distância que a Escola e a sociedade pedagogizada pretendem reduzir é aquela de que vivem e não cessam de reproduzir”.

A instituição escolar se sustenta, pois, em um preconceito infantil, diz Deleuze (2009), quando concebe ao mestre o dever de, por um lado, apresentar problemas com soluções tidas previamente, e, por outro, julgar estas soluções segundo critérios de veracidade ou falsidade. Paralelamente, a escola também se apoia sobre um preconceito social, que visa a manter os alunos em uma posição de inferioridade por não dar a eles o direito de criar seus próprios problemas, como se o problema, bem como a aprendizagem, fossem nada mais do que um movimento transitório entre o não-saber e o saber.

Neste sentido, o paradoxo da estrangeiridade seria, ao mesmo tempo, o paradoxo da distância. O que Rancière propõe, e com o que concordamos, é que a igualdade seja trabalhada não a partir do ponto de vista de uma finalidade, senão como um fundamento. A mudança na concepção temporalidade no interior da relação educativa leva, assim, a um





movimento nas bases que legitimam a existência da própria instituição escolar. Por isso, Rancière (2010) afirma que é impossível haver igualdade na instituição.

Questionamo-nos, contudo, o que pode um estrangeiro numa instituição escolar e como criar novos possíveis, entendendo que o possível – segundo alguns escritos de Deleuze - não se tem de antemão.

Considerações finais

Nesse artigo, não tivemos a pretensão de responder a uma questão: antes, o que moveu a escrever essas páginas foi, justamente, a necessidade de conseguir criar uma pergunta, necessidade essa advinda de uma experiência de estrangeiridade vivida em uma escola pública de educação básica, onde sentimento de pertencimento e sensação de estranheza se misturavam.

Se a chegada à instituição mostrou-se cheia de dificuldades, permeada de impasses administrativos e jogos de poder, a temporalidade na relação de igualdade com os alunos foi e é o que tem permitido criar modos possíveis de habitar a instituição.

Entre a hospitalidade de direito e a hospitalidade absoluta, no encontro cotidiano com os alunos, vamos tentando inventar outros tipos de hospitalidade: o professor, recém-chegado, é um estrangeiro, mas os alunos também muitas vezes se sentem estrangeiros porque se furtam a aceitar as identidades, os estigmas, as normas autoritárias e os jogos de poder que são impostos a eles. No limite, o estrangeiro consegue criar novos modos de habitar a instituição porque reconhece outros estrangeiros dentro da própria instituição, e a condição de igualdade temporal entre ele e todos os outros é, talvez, a única condição necessária para começar a criar perguntas.





Referências

BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Tradução de Risaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BOUDINET, Gilles. *Deleuze et l'anti-pédagogue: vers une esthétique de l'éducation*. Paris: L'Harmattan, 2012.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2009.

_____. *Proust e os signos*. 2. ed. Tradução de Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Ed.34, 2012. v.3.

DERRIDA, Jacques. Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar Da Hospitalidade / Jacques Derrida [Entrevistado] ; Anne Dufourmantelle ; tradução de Antonio Romane. São Paulo: Escuta, 2003.

FABIAN, Johannes. *Time and the other: how anthropology makes its object*. New York: Columbia University Press, 1983.

GOLDSCHIMIDT, Victor. *Os diálogos de Platão. Estrutura e método dialético*. São Paulo: Edições Loyola, 2002. Disponível online em <http://books.google.com.br>. Acesso dia 08/01/2017.

LIMA VAZ, Henrique. *Escritos de filosofia. Ontologia e história*. São Paulo: Edições Loyola, 2007. Disponível online em <http://books.google.com.br>. Acesso dia 03/11/2016

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. Sobre el precio de la investigación pedagógica. In: _____. *Mensajes educativos desde tierra de nadie*. Barcelona: Laertes, 2008. p.129-148.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

PLATÃO. *Sofista*. Coleção Os Pensadores. Os Pensadores. trad. Jorge Paleikat e João Cruz Costa. 1ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1972. p.135-203.

RANCIÈRE, Jacques. École, production, égalité. In: RENO, Xavier (org). *L'école de la démocratie*. Paris, Edilig/Fondation Diderot, 1988 Disponível em: <





editions.com/textes-en-ligne/politique/ranciere-ecole-production-egalite.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2013. p. 2-13.

_____. Atualidade de o mestre ignorante. Tradução de Lílian do Valle. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 82. p. 185-202, abril 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 nov. 2013.

_____. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. 3. ed. Tradução de Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

